

Oevermann, Ulrich

Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie)

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 166-186. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)



Quellenangabe/ Citation:

Oevermann, Ulrich: Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie) - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 166-186 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234598 - DOI: 10.25656/01:23459

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234598>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23459>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer
Bedeutung für das
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages
und vom Vorstand des
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes: Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northeim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinecke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13

X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie)	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik)	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie)	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie)	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat)	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204
<i>Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage</i>		
ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne	217
FRIEDRICH MINSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

IV. *Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

Soziale Schichtung und Begabung

(Beitrag der Soziologie)

In der Soziologie geht man gewöhnlich von einem Menschenbild aus, in dem der neugeborene menschliche Organismus als eine plastische, weltoffene biologische Struktur erscheint, die in der Mannigfaltigkeit soziokultureller Lernprozesse ihre Ungerichtetheit abstreift und ihre Identität als handlungsfähige Person entwickelt. Unter soziologischem Gesichtspunkt erscheint das Individuum als Schnittpunkt sozialer Objektbeziehungen, als ein sozial vermitteltes Selbst, das erst in der Übernahme kulturell vorgeformter Verhaltensmodelle – wie sie ständig in Interaktionen stattfindet – befähigt ist, biologisch angelegte Verhaltensmöglichkeiten mit großer Variationsbreite sich verfügbar zu machen und zu geordnetem Umgang mit der Umwelt zu organisieren¹⁾.

So wäre es Aufgabe einer soziologischen Begabungstheorie, die soziokulturellen Bedingungen aufzuzeigen, unter denen jeweils das menschliche Individuum im Sozialisierungsprozeß bestimmte Leistungen entwickeln kann und muß. Eine solche Theorie kann ich hier nicht einmal im Ansatz geben. Vielmehr werde ich im Bezugsrahmen einer bestimmten Problemstellung, dem Zusammenhang zwischen dem System der sozialen Schichtung und der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Sozialisierungsprozeß, einige empirisch gesicherte Forschungsergebnisse darstellen, interpretieren und schließlich zu einigen Spekulationen heranziehen. Dadurch hoffe ich, indirekt zur Klärung möglicher Konzeptionen des Begabungsbegriffs beitragen zu können. Zur gegenseitigen Verständigung möchte ich vorausschicken, daß ich dabei häufig zu Übergriffen auf das Nachbargelände Psychologie gezwungen bin. Ich halte zwar an der theoretisch-perspektivischen Eigenständigkeit der Soziologie fest, glaube aber, daß zwischen beiden Disziplinen keine scharfe Trennungslinie zu ziehen ist. Beide Wissenschaften behandeln unter analytisch verschiedenen Aspekten den gleichen Gegenstand: menschliches Verhalten²⁾.

In der Soziologie wird allenthalben behauptet, mit Beginn der Industrialisierung habe sich allmählich ein Wandel der Statuszuweisungskriterien und damit eine Umstrukturierung des Systems sozialer Schichtung vollzogen. Während in der vorbürgerlichen Gesellschaft die Statuszuweisung mehr auf sogenannten „askriptiven“, d. h. sozial zugewiesenen und vom Individuum selbst nicht kontrollierbaren Merkmalen beruht habe, gründe sie jetzt mehr auf solchen Eigenschaften, die das Individuum im Laufe seiner Lebensgeschichte aktiv erwerben könne³⁾.

Ohne auf die komplizierten Kausalzusammenhänge dieses Wandels einzugehen, möchte ich zur Entwicklung eines Ansatzpunktes für meine Erörterungen auf einige damit verknüpfte Phänomene hinweisen, die hinlänglich bekannt sind. Die mit Eintreten der Industrialisierung beschleunigt zunehmende Ausdifferenzierung

sozialer Funktionen machte die Vermittlung spezialisierter Kenntnisse und Fertigkeiten für die Ausübung dieser Funktionen erforderlich. Gleichzeitig damit und mit dem Zusammenbruch traditioneller, geschlossener Kommunikationszusammenhänge wurde es notwendig, daß ein immer weiterer Kreis von Mitgliedern der Gesellschaft bestimmte generalisierte kognitive Grundfertigkeiten wie Rechnen, Schreiben und Lesen erwarb. Beides konnte im traditionellen Familienverband nicht mehr geleistet werden, öffentliche Ausbildungsinstitutionen mußten diese Funktionen erfüllen. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht war die Folge dieser strukturellen Veränderungen. Sie ist gleichzeitig eine erste Manifestation des demokratisch-normativen Gleichheitsprinzips, das in der aufgezeigten strukturellen Entwicklung zunehmend zu einem integralen Bestandteil des gesellschaftlichen Wertsystems wurde.

In einer Gesellschaft, in der dieses Postulat allgemein anerkannt wird, muß notwendig die Verteilung des Personals auf die Positionen unterschiedlicher Wertschätzung nach objektiven, gegenüber Klasseninteressen neutralen Maßstäben erfolgen. Zudem müssen alle Individuen die Chance haben, die für die verschiedenen Positionen objektiv gesetzten Voraussetzungen zu erwerben. Beide Bedingungen sollen in unserer Gesellschaft von den staatlichen Ausbildungsinstitutionen erfüllt werden. Die Schule hat also die Funktion, allen Individuen in gleicher Weise Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die zu einer chancengleichen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind, und den Erwerb der als Statuszuweiskriterien dienenden Bildungspatente nach objektiven Maßstäben zu überwachen und zu bestätigen. Dies das liberale Modell, das die bekannten Einschränkungen erfährt. Entsprechend wird das Gleichheitsprinzip in Anwendung auf das Ausbildungssystem modifiziert: gleiche Ausbildungschancen für alle Menschen mit „gleichen Fähigkeiten“. Der Pferdefuß steckt nun genau in diesem Begriff der Fähigkeit. Seine jeweilige in einer Gesellschaft wirksame Ausdeutung bestimmt das System der Auslese und Statuszuweisung, soweit die erfolgreiche Absolvierung von Bildungsgängen die wichtigste Voraussetzung für sozialen Aufstieg darstellt.

Der Soziologe begreift Fähigkeit nicht als ein naturgegebenes Maß, sondern sieht den Bedeutungsinhalt dieses Begriffs in Abhängigkeit vom jeweiligen Selbstverständnis der Gesellschaft. So betrachtet erscheinen die jeweils gültigen Maßstäbe von „Fähigkeit“ als bedeutsamer Schlüssel für die Strukturierung des Systems sozialer Schichtung und der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse. Je nach ihrem Inhalt sind sie geeignet, gesamtgesellschaftliche Verhältnisse zu stabilisieren und in ihrem Bestand zu legitimieren oder als Ansatzpunkt für die Durchsetzung sozialer Veränderungen zu dienen. Sie bestimmen, welche Form von kognitiven Fähigkeiten gefördert und prämiert werden. Wenn wir die Kriterien für Fähigkeit in diesem Zusammenhang sozialer Prozesse sehen, wird deutlich, warum der Begabungsbegriff so innig mit der Auseinandersetzung zwischen verschiedenen ideologischen Positionen, zwischen unterschiedlichen Deutungssystemen für gesellschaftliche Entwicklungen verschränkt ist. Stellt doch diese Diskussion selbst einen Teil der Legitimierung bildungspolitischer Entscheidungen dar. Daher habe ich

bisher den Begriff der Begabung vermieden und will ihn auch weiterhin durch den unverbindlicheren Begriff „kognitive Fähigkeit“ ersetzen.

Wenn wir es mit dem genannten demokratisch-normativen Postulat ernst meinen, müssen wir versuchen, für den Begriff der kognitiven Fähigkeit eine eindeutige Operationalisierung zu finden, mit deren Hilfe intersubjektiv überprüfbare Hypothesen formuliert und Ausleseprozesse objektiv gesteuert werden können. Es genügt nicht, daß die Beurteilung der Fähigkeit der Willkür des einzelnen Lehrers überlassen bleibt. Lehrgutachten und Schulzensuren genügen in keinem Falle der Forderung nach einem objektiv vergleichbaren Ausweise; das haben verschiedene Untersuchungen über ihren prognostischen Wert gezeigt⁴⁾. Was aber soll als ein Maß der kognitiven Fähigkeiten dienen? Soll man die tatsächlich gezeigte Leistung wählen oder einen Index für ein „Potential“ von Fähigkeiten suchen? Welchen Formen von Fähigkeiten soll das größte Gewicht zukommen und damit die größte Ausleserelevanz? Gibt es ein einheitliches Maß, einen generellen Faktor für alle möglichen kognitiven Fähigkeiten, oder muß ein multifaktorielles Profil gewählt werden?

Für die nun folgenden Ausführungen unterstelle ich einmal zu heuristischen Zwecken, die im IQ gemessene Intelligenz sei ein brauchbares Maß. Der Intelligenztest in seinen verschiedenen Formen kann als das zuverlässigste Meßinstrument der Persönlichkeitspsychologie angesehen werden. Der IQ sagt den Schulerfolg relativ gut voraus und bleibt in der Lebensgeschichte eines Individuums relativ konstant. Er ist inzwischen in einigen Ländern als ein wichtiges Ausleseinstrument in Gebrauch, eine große Zahl von Untersuchungen über die Determination des IQ und seine Beziehung zu verschiedenen Verhaltensbereichen liegt vor.

Nun haben sich in allen Untersuchungen über die Verteilung der Ausbildungschancen immer wieder zwei wichtige Tatbestände gezeigt:

1. Der IQ korreliert positiv – in der Regel zwischen .3 und .4 – mit dem sozioökonomischen Status, ist also schichtenspezifisch verteilt⁵⁾.
2. Unabhängig von diesem Zusammenhang, d. h. bei statistischer Kontrolle dieser Korrelation, bleibt der positive Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und sozioökonomischem Herkunftssstatus bestehen⁶⁾.

Beide Tatbestände besagen: die Auslese für die Bildungswege und damit den Erwerb statuszuweisender Leistungszertifikate privilegiert die oberen sozialen Schichten.

Es erhebt sich also die Frage, inwieweit die Schule eine genuine Auslesesituation darstellt, die in der Lage ist, unabhängig von gesellschaftlichen Interessengruppen Fähigkeiten zu fördern oder inwieweit sie lediglich die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziert und ihre Chance als Initiator sozialen Wandels im Sinne eines Abbaus von Klassengrenzen verpaßt.

Die vorhin genannten Korrelationen zwischen IQ und sozialer Schicht einerseits und zwischen Ausbildungschancen und sozialer Schicht unabhängig vom IQ andererseits sollen nun genauer untersucht werden. Als zwei Aspekte des gleichen Sachverhalts, nämlich der unterschiedlichen Lernbedingungen und Sozialisierungs-

wege in den sozialen Schichten, sollen sie möglichst gleichzeitig behandelt werden⁷⁾.

Viele Untersuchungen über das System sozialer Schichtung, vor allem Gemeindeuntersuchungen, haben deutlich gezeigt, daß die Einteilung in soziale Klassen nicht nur das Produkt willkürlicher Einschnitte auf einer linearen Meßskala ist, sondern ihnen durchaus empirisch operative Kommunikationszusammenhänge entsprechen, die in jeweils spezifische, immer noch relativ dicht abgeschlossene Subkulturen eingebettet sind⁸⁾. In unserem Zusammenhang interessiert vor allem der Vergleich der subkulturellen Milieus der Mittel- und Unterschicht.

Jede Subkultur zeichnet sich durch spezifische Verhaltensnormen und Lebensgewohnheiten aus, ihren Mitgliedern sind Deutungssysteme und Interpretations-schemata gemeinsam, sie sprechen eine spezifische Sprache, teilen Geschmacksvorstellungen, Vorstellungen von Gut und Böse, Richtig und Falsch. Kinder der Mittel- und Unterschicht werden in sehr unterschiedliche soziale Umweltbedingungen hineingeboren, übernehmen von ihren Eltern unterschiedliche Verhaltensorientierungen, stehen im täglichen Leben unterschiedlichen Problemstellungen gegenüber, kurzum: entwickeln einen in vielen Hinsichten andersartigen Erfahrungshorizont⁹⁾.

HYMAN¹⁰⁾ weist in einer ausgezeichneten Sekundäranalyse nach, daß die Zielvorstellungen der sozialen Klassen durchaus differieren und nicht auf gemeinsame kulturelle Inhalte gerichtet sind. Die in Amerika besonders wirksame Aufstiegsorientierung ist je nach Schichtenlage verschiedenen Zielen verhaftet, die eine bestimmte Distanz zu den bestehenden Lebensverhältnissen nicht übersteigen. Die Unterschicht stellt sich nach den Ergebnissen einer australischen Untersuchung¹¹⁾ unter sozialem Erfolg etwas vor, das man nur schicksalhaft erhoffen kann, das mehr oder weniger vom Zufall und von guten Beziehungen abhängt, während die Kinder der Mittelschicht Erfolg als eine im Bereich der eigenen Kontrollierbarkeit liegende, durch eigene Leistung erreichbare Angelegenheit perzipieren¹²⁾.

Es ist häufig festgestellt worden, daß der Wert einer weiterführenden Ausbildung als Mittel sozialen Aufstiegs wie als Möglichkeit der Entfaltung individueller Fähigkeiten für die Eltern der Arbeiterklasse außerhalb ihres Erfahrungshorizonts liegt¹³⁾. Sie motivieren ihre Kinder kaum, Ausbildungsmöglichkeiten wahrzunehmen und die in der Schule geforderten Leistungsansprüche zu erfüllen. Für die Kinder selbst steht der Lernstoff der Schule in keinem engeren Bezug zu ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt; es fehlt ihnen die Einsicht in die Funktionalität des Lernstoffes für später auszuführende Tätigkeiten als motivierendes Moment. Das Erziehungsinteresse der Eltern ist wahrscheinlich einer der wichtigsten ursächlichen Faktoren für den positiven Zusammenhang der Ausbildungschancen mit dem sozio-ökonomischen Status. J. KAHL¹⁴⁾ hat das bei Schülern der High School aus der oberen Unterschicht, für die nach IQ und Herkunftstatus mit einer Wahrscheinlichkeit von 0,5 mit einem späteren College-Besuch gerechnet werden konnte, eindrucksvoll nachgewiesen. Die Eltern der Jungen, die das College besuchen wollten, waren typischerweise an den Werten, Symbolen und dem Lebensstil der etablierten Mittelschicht orientiert und an einer weiterführenden Ausbildung ihrer Söhne sehr interessiert, während die Eltern der anderen Jungen sich mehr resignierend in ihr soziales Schicksal fügten und für sich und ihre Kinder keine

Chance sahen, die Aufstiegsbarriere zu einer höheren Statusgruppe zu durchbrechen.

Der Bildungsweg der Kinder scheint nicht nur von den Interessen der Eltern abzuhängen, sondern auch von Motivationen, die schon in der frühen Kindheit gelernt werden. Eingeleitet durch McCLELLAND¹⁵⁾ liegen Untersuchungen über die für den Schulerfolg offensichtlich sehr wichtige Leistungsmotivation vor. Hochleistungsmotivierte Kinder verfolgen erfolgreiche Problemlösungen als Selbstzweck, arbeiten ausdauernd, haben ein höheres Anspruchsniveau, strengen sich unabhängig von materieller Belohnung an, deuten Situationen eher leistungsbezogen und planen langfristiger, kurzum: sie richten ihr Verhalten an einem selbstgesetzten „standard of excellence“ aus.

Hohe Leistungsmotivation hängt von bestimmten Erziehungspraktiken im Sozialisierungsprozeß ab. Zu ihnen zählen vor allem: Erziehung auf Leistung hin, Erziehung zu Unabhängigkeit und zwar im Sinne einer mehr spielerischen Vorbereitung für Ernstsituationen und nicht zum Zwecke der Entlastung der Eltern. Positive Zielsetzungen überwiegen gegenüber Verhaltensbeschränkungen, wie überhaupt das Erziehungsklima wenig autoritär, affektiv warm und auf das Kind bezogen ist¹⁶⁾. Dabei scheint es wichtig zu sein, daß affektive Zuneigung und dem Kind einsichtig gemachte, aber bestimmt vorgebrachte Zurückweisung als Sanktionsmittel kontrastierend eingesetzt werden¹⁷⁾. Dieser Typus der Erziehung ist, wie mehrere Studien zeigten, in der Mittelschicht häufig anzutreffen, wenig dagegen in der Unterschicht. Das erklärt, warum Kinder aus der Unterschicht ein signifikant geringeres Niveau der Leistungsmotivation aufweisen.

Für unsere Problemstellung ist es nun wichtig zu sehen, daß eine hohe Leistungsmotivation den typischen Verhaltensmustern der Mittelklassenkultur und des Schulsystems entgegenkommt. Somit kann dieser Faktor zur Erklärung der ungleichen Ausbildungschancen unabhängig vom IQ beitragen. Gleichzeitig wirkt er sich positiv auf die Entfaltung der kognitiven Fähigkeiten selbst aus, die im IQ gemessen werden. In einer Untersuchung des Fels Research Institute¹⁸⁾ ergab sich, daß die Kinder, deren IQ sich zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr verbesserte (durchschnittlich um 17 Punkte), gegenüber denjenigen mit fallendem IQ (durchschnittlich um 5 Punkte) ein signifikant höheres Leistungsmotivationsniveau zeigten. Verbesserung des IQ korrelierte weiterhin positiv mit solchen Persönlichkeitsfaktoren wie emotionale Unabhängigkeit, Selbständigkeit im Verhalten, Aggressivität, positive Einstellung zu Problemlösungen, Wettbewerbsfreude, Aufschiebbarkeit von Gratifikationen¹⁹⁾. Alle diese Merkmale sind – mit Ausnahme von Aggressivität vielleicht – Ergebnisse einer typischen Mittelklassenerziehung.

Während in älteren Sozialisierungsstudien recht vordergründig schichtenspezifische Unterschiede im oralen und analen Training untersucht wurden²⁰⁾ – Variablen deren Einfluß auf die spätere Persönlichkeitsstruktur umstritten ist²¹⁾ –, ist in neueren Untersuchungen die interessantere Frage nach dem Einfluß der Eltern-Kind-Beziehung auf die Entwicklung innerer Verhaltenskontrollen bzw. der Ich-Struktur gestellt worden²²⁾. Von besonderem Interesse sind hier die Arbeiten von

MELVIN L. KOHN²³⁾, in denen zum erstenmal konsequent die Formen der Eltern-Kind-Beziehung in Mittel- und Unterschicht auf dem Hintergrund sozialstruktureller Bedingungen gesehen wurden. Die Mütter der Mittelschicht legten in der Erziehung mehr Wert auf Selbstkontrolle, seelische Zufriedenheit, Wißbegierde und überlegtes, vernunftkontrolliertes Handeln, während die Unterschicht-Mütter eher auf Gehorsam, Reinlichkeit und adrette Erscheinung achteten. Die Erziehung der Unterschicht-Kinder ist also mehr von äußeren Gesichtspunkten, der Einhaltung äußerer Verhaltensnormen geleitet, während sie in der Mittelschicht mehr auf die Funktionsfähigkeit innerer Kontrollen und die Ausbildung von Selbstverantwortlichkeit gerichtet ist. Diese Unterschiede erklärt KOHN mit dem unterschiedlichen Erfahrungshorizont und Wirklichkeitsbezug in den beiden sozialen Klassen. Die Eltern legen jeweils Wert auf das, was für ein erfolgreiches Leben innerhalb ihrer Kultur besonders entscheidend und problematisch ist. Die typischen Berufe der Mittelschicht erfordern Initiative, Selbstverantwortlichkeit und die Fähigkeit, mit Symbolen umzugehen und selbständig zu denken, also vor allem kognitive Differenzierung und Selbstkontrolle. Die typischen Unterschichtsberufe sind geprägt durch Umgang mit Sachen, Unterordnung unter Autorität und standardisierte kollektive Regeln; Aufstieg hängt nicht so sehr von individuellen Qualifikationen als von kollektiven Aktionen ab. Interessant ist nun, wie sich die unterschiedlichen Erziehungsideale auf das Erziehungsverhalten auswirken. Beide Elterngruppen unterschieden sich nicht in der Anwendung physischer Bestrafung insgesamt, aber sie gebrauchten sie in unterschiedlichen Situationsbezügen. In der Unterschicht hing die Strenge der Bestrafung von unmittelbaren äußeren Konsequenzen des Kindverhaltens ab; die Eltern der Mittelschicht dagegen interpretierten das Verhalten des Kindes auf dessen intentionale Bedeutung hin und dosierten die Sanktionen im Hinblick auf die Aufrechterhaltung des inneren psychischen Gleichgewichts.

Die psychodynamische Bedeutung des schichtenspezifischen Erziehungsmilieus läßt sich idealtypisch in einem Modell unterschiedlicher Identifikationsprozesse beschreiben, wie es von BRONFENBRENNER²⁴⁾ entwickelt worden ist. Dabei wird Identifikation als Mechanismus der Internalisierung von Verhaltensmodellen interpretiert. Der Eltern-Kind-Beziehung in der Unterschicht, die eher als autoritär, machtbetont und durch undifferenzierte Sanktionierungen charakterisiert ist, entspricht die Identifikation mit dem Aggressor. Autoritäre Erziehung bereitet dem Kind ständig Frustrationen, die wiederum Aggression gegen die Eltern hervorrufen. Das Kind antizipiert die daraus folgenden Frustrationen und übernimmt schließlich das Verhaltensmodell der Eltern aus Angst vor äußerer Strafe. Dem entspricht typischerweise ein mehr externalisiertes moralisches Bewußtsein. Angst vor äußerer Strafe als primäre Lernbedingung ist wenig geeignet, das Kind mit einem kontinuierlich aufgebauten und von innerer Konsistenz durchzogenen kognitiven Instrumentarium zu differenziertem, aktivem Umgang mit der Umwelt auszustatten. Das Kind wird wenig ermutigt, seine Umwelt zu explorieren und sich einsichtig zu machen, eher ist es damit beschäftigt, sich vor äußerer Bedrohung zu schützen; mögliche Lernprozesse werden abgeschnitten. Ganz anders im Modell

der anaklitischen Identifikation, mit dem hier die Eltern-Kind-Beziehung in der Mittelschicht beschrieben werden soll. Disziplinierung besteht vor allem in Techniken der Liebeszuweisung und des Liebesentzugs und der verbalisierten Mißbilligung oder Belobigung. Das Verhalten des Kindes entwickelt sich nicht so sehr im Abtasten einer Barriere von Restriktionen. In Konfliktsituationen wird es nicht mit einer strikten Absage sich selbst überlassen, sondern es werden ihm beratend Alternativen zur Entscheidung angeboten. Die Identifikation mit den Eltern beruht hier auf dem Wunsch, die libidinöse Objektbeziehung aufrechtzuerhalten, Angst vor Liebesentzug und nicht vor äußerer Strafe führt zu Übernahme des Verhaltensstandards. So ist im Modell der anaklitischen Identifikation die Konsistenz von Umwelterfahrung und der Selbstperzeption durch die Organisation differenzierter Erziehungstechniken um eine positiv besetzte Liebesbeziehung gegeben. Vorangegangene, in der Entwicklung notwendige Frustrationen können jeweils im Lichte neuer Erfahrungen interpretiert und damit für die weitere Entwicklung verfügbar gemacht werden. Auf diesem die Lernbereitschaft fördernden Hintergrund wird dem Kind erst die Möglichkeit gegeben, sich aktiv seine Umwelt einsichtig zu machen und damit sich in Selbständigkeit aus dem Abhängigkeitsverhältnis zur Familie zu lösen. Umgekehrt haben wir im Erziehungsmilieu der Unterschicht das paradoxe Phänomen vor uns, daß eine mehr durch Autorität und Bedrohung geprägte Elternhaussphäre das Kind in Abhängigkeit beläßt. Typisch ist denn auch die gleichzeitige „overprotection“ der Unterschicht-Mütter, die diesen Prozeß fördert. Es liegt auf der Hand, wie bedeutsam die hier in der überspitzten Gegenüberstellung nur grob gezeichneten Zusammenhänge für den kognitiven Entwicklungsprozeß des Kindes sind, zumal in den neueren psychologischen Untersuchungen die innige dynamische Verknüpfung der gesamten Motivationsstruktur mit den Intelligenzleistungen deutlich geworden ist²⁵⁾). Insbesondere möchte ich einen Punkt hervorheben, der uns zu der höchst wichtigen Rolle der Sprache im kognitiven Entwicklungsprozeß führt. Voraussetzung und Folge für das erfolgreiche Funktionieren der Erziehungstechniken in der Mittelschicht ist ein Klima differenzierter verbaler Kommunikation. Wir können daher erwarten, daß das Kind in der Mittelschicht mit einem wesentlich verfeinerteren sprachlichen Instrumentarium ausgestattet wird als das Unterschichtkind. Zu diesem Problemkreis hat BASIL BERNSTEIN²⁶⁾ höchst interessante Untersuchungen angestellt.

BERNSTEIN unterscheidet zwischen der Schriftsprache eines Kulturzusammenhangs („language“) und spezifischen Sprechweisen oder „linguistic codes“. Diese sind Produkte unterschiedlicher Formen verbaler Planung und Orientierung an der allgemeinen Schriftsprache im Akt des Sprechens und Zuhörens. In den „linguistic codes“ schlagen sich die Eigenschaften einer Sozialbeziehung nieder, die ihrerseits von der umfassenden sozialen Substruktur geprägt ist. BERNSTEIN legt größten Wert auf die Feststellung der Abhängigkeit dieser Sprechweisen von Merkmalen der Sozialstruktur. Sein theoretischer Ansatz ist also genuin soziologisch. Im Prozeß des Sprachlernens, der Internalisierung sprachlicher Regeln, verinnerlicht das Individuum die Eigenschaften und Traditionen der es umgebenden Sozialstruktur, sie werden dabei zur psychischen Realität. In Relation zum Individuum kann den

„linguistic codes“ eine eigenständige verhaltenssteuernde Bedeutung beigemessen werden. Ihre Struktur determiniert das individuelle Handeln, insofern sie bestimmte Verhaltensalternativen eröffnet oder verschließt, die kognitive Relevanz von Personen und Objekten konstituiert und allgemein den Erfahrungshorizont bestimmt²⁷). Das Individuum „übernimmt“ also im Prozeß des Sprachlernens und fortlaufend im Akt des Sprechens oder der verbalen Planung den sozial-strukturell eingegrenzten oder ausgeweiteten Erfahrungshorizont seiner Umgebung und stützt diese dadurch gleichsam in einem negativen Rückkopplungsprozeß.

Aus diesem Ansatz ergeben sich hervorragende Möglichkeiten zur Analyse von Sozialisierungsprozessen, vor allem mit Bezug auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Den theoretischen Ausgangspunkt bildet das Lernen von Sprechweisen als Mechanismus der Vermittlung subkultureller Traditionen und der Perpetuierung objektiver Bedingungen der Sozialstruktur.

BERNSTEIN hat zwei grundlegende Typen von „linguistic codes“ entwickelt und empirisch validiert: den „restricted code“ und den „elaborated code“. Der „restricted code“ wird dadurch gekennzeichnet, daß sich von einem Beobachter die Wahl des Vokabulars und der grammatischen Formen mit hoher Wahrscheinlichkeit voraussagen läßt, während dies für den „elaborated code“ nur mit geringer Wahrscheinlichkeit möglich ist; anders ausgedrückt: der „elaborated code“ bietet seiner Struktur nach einen weiten Bereich der Alternativen des Ausdrucks und der kognitiven Orientierung und damit des Handelns, während im Falle des „restricted code“ dieser Bereich stark eingeschränkt ist²⁸).

Die entsprechenden Formen der Sozialbeziehung können wie folgt charakterisiert werden:

1. Sie laufen im Falle des „restricted code“ nach anerkannten traditionellen Regeln ab, sind im Extremfall ritualisiert. Individuelle Unterschiede und Differenzierungen werden nicht signalisiert. Die Identität des Individuums ist durch die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe und die Konformität mit ihren Normen bestimmt, sie wird als solche unterstellt. Individuiertes Verhalten würde nur Abweichung bedeuten und negative Sanktionen zur Folge haben. Subjektive Intentionen werden nicht verbal, sondern — wenn überhaupt — extra-verbal expliziert. Das Individuum gilt nicht als Subjekt mit eigener Identität, sondern als Repräsentant der Subkultur, als Träger kollektiver Solidarität.

2. Für den „elaborated code“ ist entscheidend, daß er seiner Struktur nach Individuierungsprozesse fördert und nicht unterdrückt. Nicht die Konformität mit der kulturellen Tradition und der Gruppenmoral, sondern die Identität des Einzelnen steht in der entsprechenden Sozialbeziehung im Vordergrund. Individuelle Unterschiede werden beachtet und betont, subjektive Intentionen werden verbal expliziert und nicht als aus der sozialen Position des Sprechers automatisch herleitbar unterstellt. Die Sprechweise ist abstrakter und reicher an Differenzierungsmöglichkeiten.

Die Zugehörigkeit zu einem dieser beiden „codes“ ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu einer jeweiligen sozialen Substruktur; Persönlichkeitsmerkmale, darunter

Intelligenz, bestimmen lediglich das Niveau innerhalb einer sozial determinierten Sprechweise. Vor allem diese Hypothese ist in den Untersuchungen annähernd bestätigt worden. BERNSTEIN zeigte, daß unabhängig vom IQ die Sprechweisen der Unterschicht-Kinder im wesentlichen zum Typus des „restricted code“ gehörten, während die Mittelschicht-Kinder eher im elaborierten Typus sprachen. Es wurde wiederholt festgestellt²⁹⁾, daß Kinder aus der Arbeiterklasse große Unterschiede zwischen dem verbalen und dem nicht-verbalen IQ aufwiesen, und zwar um so stärker, je mehr die Extremwerte des nicht-verbalen IQ erreicht wurden. Bei den Kindern aus der Mittelschicht entsprachen sich beide Maßzahlen in ihrer Verteilung. Eine mögliche Erklärung besteht darin, daß im verbalen Intelligenztest vor allem Fähigkeiten im Umgang mit dem „elaborated code“ der Mittelschicht gemessen werden. Die relative Inkonsistenz des verbalen und nicht-verbalen IQ der Unterschicht-Kinder zeigt dann, daß deren im nicht-verbalen IQ ersichtliches Leistungspotential im Sinne der mittelständischen Kriterien sprachlicher Qualifikation unzureichend ausgeschöpft wird. Diesen Kindern ist der Umgang mit dem „elaborated code“ fremd.

Experimente ergaben bei konstant gehaltenem IQ folgende signifikante Ergebnisse: Mittelschicht-Kinder machen beim Sprechen häufiger Pausen und längere Pausen. Das kann als Zeichen für Schwierigkeiten bei der verbalen Planung in einer nicht rigide codierten Sprechweise, somit als Index für den „elaborated code“ angesehen werden³⁰⁾. Mittelschicht-Kinder gebrauchen häufiger: subordinierte Sätze, vor allem kausale, komplexe Wortstämme, passive Verbformen, ungewöhnliche Adjektive und Adverbien, ego-zentrische Satzformen und das Pronomen „Ich“ („I“) im Verhältnis zur Gesamtheit der Worte und der übrigen Pronomen. Unterschicht-Kinder verwenden dagegen häufiger Personalpronomen insgesamt – vor allem „Du“ und „Sie“ („You“ and „They“), sozio-zentrische Satzformen, sowie Zustimmung erheischende und Solidarität verstärkende Floskeln. Ähnliche Ergebnisse erbrachte eine Untersuchung von LAWTON³¹⁾ anhand schriftlichen Sprachmaterials. LAWTON stellte zudem fest, daß die Sprache der Mittelschicht-Kinder abstrakter und allgemeiner war.

Für deutsche Verhältnisse hat ROEDER³²⁾ jüngst teilweise eine Bestätigung dieser Ergebnisse berichtet. Mit dem sozioökonomischen Status korrelierten vor allem die Verwendung hypotaktischer Satzgefüge und die Häufigkeit von Kausal-, Lokal- und Attributivsätzen. Allerdings waren bei kontrollierter Intelligenz weniger Zusammenhänge festzustellen, als nach BERNSTEIN erwartet werden konnte. Als signifikante Korrelationen bleiben dennoch bestehen: die Unterschicht-Kinder verwenden mehr Hilfsverben mit der Funktion von Vollverben, die Mittelschicht-Kinder mehr Nebensätze und mehr Adjektive moralischen, sozialen, emotionalen und ästhetischen Bedeutungsinhalts³³⁾.

Diese Charakterisierung des schichtenspezifischen Sprachmilieus läßt sich mit den zuvor genannten Ergebnissen im folgenden Interpretationsmodell der Bedingungen sprachlicher Entwicklung beim Mittelschicht-Kind zusammenfassen. Ich gehe von der Annahme aus, daß das Mittelschicht-Kind, beginnend mit den ersten

Mutter-Kind-Beziehungen, während des ganzen Sozialisierungsprozesses relativ konsistent in ein Netz von Sozialbeziehungen eingespannt ist, in denen die Verhaltenserwartungen und die Sanktionsformen sich nicht auf die unmittelbaren Konsequenzen eines Handelns, sondern vielmehr verstehend auf dessen psychischen Kontext und planend auf dessen Bedeutung für das von den Eltern antizipierte weitere Aufwachsen des Kindes richtet. Man kann sagen, das jeweils aktuelle Verhalten des Kindes und die daran ablesbaren Entwicklungsstufen werden in der Perzeption und Reaktion der Eltern integriert in eine relativ komplexe und zeitlich weitreichende Vorstellung vom Lebensplan des Kindes, von seiner Identität, die nun nicht nur, wie in der Unterschicht, an einer kollektiv standardisierten und verbindlichen Gruppenmoral orientiert ist, sondern durch die Beobachtung und Zuschreibung individueller Eigenarten laufend korrigiert wird. So führt die dynamische Wechselbeziehung zwischen zeitlich weitreichender Elternerwartung, dem Kindverhalten und dessen Sanktionierung im Sinne der Erwartungen (bei gleichzeitiger Korrektur der Erwartungen), zu einem fortschreitenden Individuierungsprozeß. Dabei hat die Struktur der Kommunikationsform die größte Bedeutung. Unter ontogenetischem Gesichtspunkt ließe sich die Bedeutung der elaborierten Sprache als entscheidenden Mechanismus der Individuierung in folgender Weise funktionell begründen. Die Integration des kindlichen Verhaltens in eine konsistente, einsichtige Umweltbeziehung und der Erfolg einer steuernden Einwirkung im Sinne eines langfristigen Erziehungsplans erfordert in hohem Maße eine kontrollierte Manifestation unmittelbarer affektiver Regungen. Ihre Disziplinierung gelingt in dem Maße, in dem sie in adäquate sprachliche Signale umgesetzt werden können. Während das Unterschicht-Kind seine affektiven Zustände eher in unmittelbaren, nicht-verbalen, expressiven Gesten auslebt, lernt das Mittelschicht-Kind relativ früh, sich durch Verbalisierung davon zu distanzieren.

Die Verbalisierungstendenz wird ständig positiv durch das Verhalten der Mutter verstärkt. Auf diese Weise gewinnt das Kind immer mehr ein verbales Instrumentarium, mit dem es differenziert Emotionen einsichtig ausdrücken und für sich selbst manipulierbar machen kann. Man kann nun annehmen, daß die sprachliche Differenzierung und die damit einhergehende individuierte Perzeption des Selbst und der Umwelt ausgedehnt wird auf die kognitive Erfassung von Objekten und so die Einsicht in komplizierte raum-zeitliche Zusammenhänge ermöglicht. Wir können schematisch festhalten, daß die sprachliche Differenzierung ansetzt mit einer Verbalisierung von affektiven Zuständen und Emotionen und später die Differenzierung kognitiver Fähigkeiten ermöglicht.

So ist das Lernen einer differenzierten Kommunikationssymbolik selbst wiederum wichtige Voraussetzung für erfolgreiche weitere Lernprozesse. Das Unterschicht-Kind ist aber nicht nur benachteiligt, weil ihm grundsätzlich die für den Schulerfolg wichtige differenzierte Sprache fehlt und ihm dadurch mögliche Lernprozesse abgeschnitten werden, sondern auch, weil ihm die spezifische Semantik und die spezifische syntaktische Struktur der Mittelschichtsprache fremd ist, in der die Schule den Lernstoff vermittelt.

Alle bisher dargestellten Merkmale schichtenspezifischer Erziehungsmilieus – Aspekte der Wertorientierung, der Motivation, der Erziehungstechniken und der Kommunikationssymbolik – vermindern kumulativ³⁴⁾ die Chance der Unterschicht-Kinder, an weiterführenden Ausbildungsinstitutionen teilzunehmen. Diese harte Schranke wird verstärkt durch die relativ früh einsetzenden Ausleseprozesse eines hierarchisch gestaffelten Bildungssystems, dessen Mittelklassencharakter vor allem in den oberen Schuljahrgängen offensichtlich ist³⁵⁾. Es hat daher den Anschein, daß nicht zuletzt auf Grund der tatsächlich wirksamen Fähigkeitskriterien die Schule die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse bisher eher reproduziert als durch Auslese verändert. Das bedeutet gleichzeitig, daß sie im gegenwärtigen Ausleseprozeß traditionelle Begabungsformen perpetuiert und die Förderung anderer Begabungsformen beschränkt³⁶⁾.

Unterstellen wir den IQ als geeignetes Maß von kognitiven Fähigkeiten, so könnte, wie wir gesehen haben, eine größere Berücksichtigung der gemessenen Intelligenz bei der Auslese den Anteil der Unterschicht an weiterführenden Bildungsmöglichkeiten durchaus anheben. Die Ausschöpfung des im IQ gemessenen „Begabungspotentials“ der Unterschicht kann aber nur ein erster Schritt sein. Ihre allzu naive Propagierung verschließt die Augen vor notwendigen weiteren und viel entscheidenderen Veränderungen im Bildungssystem. Auch für das nach dem IQ begabte Unterschicht-Kind bedeutet der Eintritt in die Schule, vor allem in weiterführende Schulen, einen folgenreichen Milieubruck, und die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns ist gegenüber dem Mittelschicht-Kind sehr viel größer. Eine naive Auslese nach IQ würde unter Umständen zur Folge haben, daß nun dieses Scheitern dem Individuum zur Last gelegt wird, weil ein negativer Einfluß von Milieufaktoren angesichts einer „objektiv“ festgelegten Intelligenz nicht mehr stichhaltig erschiene. Das würde eine Verstärkung der ohnehin bestehenden psychischen Belastung des Unterschicht-Kindes im Ausbildungsprozeß bewirken. Sicherlich wird die Schule bis zu einem gewissen Grade die Anpassung an die Mittelschicht-Kultur leisten können, aber es ist problematisch, ob das überhaupt wünschenswert ist. Man muß daher ernsthaft die Frage diskutieren, ob nicht eine Ausschöpfung der Begabungsreserven in der Unterschicht erst sinnvoll wird, wenn die Ausbildungsinstitutionen selbst ihren Charakter verändern, d. h. konkreter, wenn sie ihre Leistungskriterien so umformen, daß sie sich den subkultur-spezifischen, kognitiven Fähigkeiten der Unterschicht gegenüber öffnen.

Bisher haben wir den Zusammenhang zwischen IQ als Maßstab kognitiver Fähigkeiten und der sozialen Schichtung durch die genannten Unterschiede in den Lernbedingungen zu erklären versucht. Wir müssen nun zwei Problemstellungen unterscheiden:

1. Im Lichte der genannten Ergebnisse kann es als sicher gelten, daß das Erziehungsmilieu der Unterschicht eine Hemmung möglicher Lernprozesse und damit der kognitiven Leistungen mit sich bringt. An diesem Zustand kann natürlich eine Schichtenneutralität der Begabungskriterien nichts ändern, sondern nur eine Ver-

besserung des Erziehungsmilieus selbst, was gegenwärtig eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungsinstitutionen wäre³⁷⁾.

2. Auf der anderen Seite muß geprüft werden, inwieweit das Gültigkeitskriterium des IQ selbst schon das Produkt einer schichtenspezifischen Kultur darstellt.

Ich werde sogleich einige Belege dafür anführen. Wir werden sehen, daß die im Intelligenztest zu bewältigenden Aufgaben nur einen kleinen Ausschnitt der Menge intelligenten Verhaltens repräsentieren, und zwar systematisch verzerrt zugunsten der Mittelschicht-Kultur. Wir können daher vermuten, daß in der Subkultur der Unterschicht, trotz des ungünstigen Erziehungsmilieus generell, kognitive Fähigkeiten entwickelt worden sind, die bisher nicht in ihrer ganzen Breite sichtbar geworden sind. Es wäre dringend notwendig, in dieser Richtung intensive Untersuchungen anzustellen.

Die immer wieder beobachtete Diskrepanz zwischen verbalem und nicht-verbalem IQ in der Unterschicht weist augenfällig auf den „middle-class bias“ der Intelligenztests zumindest im verbalen Teil hin. ELLS, DAVIS u. a. sind diesem Sachverhalt nachgegangen³⁸⁾. Sie haben mehr als 650 Items aus 9 verschiedenen Intelligenztests auf ihre Schichtenempfindlichkeit hin geprüft. Die übliche Korrelation zwischen IQ und Sozialschicht wurde bestätigt (.2 bis .43). Über 50 Prozent der Items bei den 9- bis 10jährigen Probanden und über 85 Prozent der Items bei den 13- bis 14jährigen zeigten eine auf dem 1-Prozent-Niveau signifikante unterschiedliche Statusverteilung. Die Statusunterschiede waren am größten bei den verbalen Aufgaben und am geringsten bei den geometrischen und zeichnerischen. Fast alle statusdifferenzierenden Aufgaben waren in Buchstabenform geboten. Eine Analyse der einzelnen Items zeigte, daß die am höchsten differenzierenden durchweg solche waren, die eine enge Vertrautheit mit der Mittel- und Oberschicht-Kultur voraussetzten. Die Autoren kommen zu dem Schluß, daß der Zusammenhang zwischen gemessener Intelligenz und sozialer Schicht wohl am ehesten durch den subkulturellen „bias“ der Testaufgaben erklärt werden könne. Soweit die von ihnen geprüften Intelligenztests eindeutig *nicht* repräsentativ für die Menge der in allen Schichten vorzufindenden kognitiven Akte sei, müsse der Anspruch abgewiesen werden, mit dem IQ werde objektiv die entweder genetisch oder durch Lernprozesse bedingte intellektuelle Befähigung gemessen.

Solange nicht gesichert ist, daß die in der Schule geforderten Leistungen sich repräsentativ auf alle Bereiche intelligenten Verhaltens beziehen, ist die Validierung des Intelligenztests als objektiven Maßes für intellektuelle Befähigung durch den Vergleich mit Lehrerurteilen und Schulnoten zirkulär. Die Voraussagekraft des IQ hinsichtlich des Schulerfolgs sagt nichts über seine Gültigkeit aus, sondern stempelt ihn zum Maß für den Anpassungsgrad der Schüler an die etablierte Kultur. Dieser Tatbestand wird zwar heute von vielen Psychologen nicht geleugnet, aber in seiner Konsequenz für soziale Ausleseprozesse nicht genügend beachtet. Die Einführung des IQ als Ausleseinstrument kann die Stabilisierung und Verfestigung bestimmter Kulturmuster und der darin implizierten Gesellschaftsform zur Folge haben und wird damit möglicherweise zum Hemmschuh für sozialen Wandel

in bestimmte wünschenswerte Richtungen. Der Intelligenztest kann im naiven Gebrauch zum Herrschaftsinstrument etablierter gesellschaftlicher Interessen werden. Der wohlgemeinte Versuch, das demokratische Gleichheitsprinzip im Bildungswesen durch eine IQ-gerechte Auslese zu verwirklichen, hätte Folgen, die zur Intention im Widerspruch ständen.

Mit der Beobachtung, daß die Intelligenztests nur einen kleinen Ausschnitt intelligenten Verhaltens treffen, stimmen psychologische Untersuchungen der Intelligenzstruktur überein. GUILFORD³⁹⁾ hat ein dreidimensionales Intelligenzstrukturmodell entwickelt, das 120 unabhängige Faktoren enthält. Davon sind inzwischen mindestens 50 Faktoren durch faktorenanalytische Verfahren empirisch nachgewiesen worden. GUILFORD folgert daraus, daß kognitive Fähigkeiten sich nicht in einem „Gesamtscore“, sondern nur in einem multifaktoriellen Profil ausdrücken lassen. Dem „general factor“ der britischen Schule steht er kritisch gegenüber⁴⁰⁾. EELLS, DAVIS u. a. argumentieren, intelligente Akte seien als ein dynamisches System zu denken und nicht als eine invariante Substanz oder Essenz.

Wir befinden uns also auf der Suche nach einem objektiven Maß für kognitive Fähigkeiten in einem Dilemma. Der IQ oder ein anderer Gesamtscore sind als Auslesekriterium offensichtlich unbrauchbar. Einzelnen Faktoren ein besonderes Gewicht zuzuschreiben wäre wiederum die bare Willkür und hätte automatisch die Bevorzugung bestimmter Subkulturen zur Folge, da anzunehmen ist, daß in unterschiedlichen Erziehungsmilieus für einzelne Faktoren unterschiedlich günstige Entwicklungsbedingungen bestehen. Es wäre jedoch möglich, diejenigen Faktoren auszuwählen, die am besten über alle Schichten streuen, vorausgesetzt, sie betreffen Fähigkeiten, die für die Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben auch relevant sind. Einen anderen – und adäquateren – Ausweg sehe ich darin, zu prüfen, inwieweit vom Lernstoff und Lernstil der Schule die ganze Breite feststellbaren intelligenten Verhaltens stimuliert wird. Möglicherweise erweist es sich dann als notwendig, den Ausbildungsprozeß der Schule in Richtung auf eine breitere Förderung der Intelligenzstruktur zu ändern. Ich komme also wiederum zu dem Schluß, daß eine Bildungsreform im Sinne einer Annäherung der Verhältnisse an den Inhalt des demokratischen Gleichheitspostulats nicht so sehr – polemisch gesprochen – die Anpassung von mehr Schülern an das bestehende Ausbildungssystem und sein Lernangebot, sondern eher eine Veränderung des Ausbildungssystems selbst in Richtung auf eine größere Neutralisierung gegenüber einer spezifischen, etablierten Kultur zum Ziel haben muß⁴¹⁾.

Eine solche Veränderung dürfte aber nicht von vornherein nur unter dem Gesichtspunkt der Funktionalität der Ausbildung für gerade bestehende Aufgabenbereiche in der Gesellschaft betrieben werden, sondern es müßte im Ausbildungsprozeß auch die Stimulierung von solchen Begabungsformen zugelassen werden, die nicht unmittelbar bei der Lösung bestehender Probleme eingesetzt werden können. Ein in dieser Richtung sich veränderndes Bildungssystem kann unter Umständen zu einem sehr bedeutsamen Faktor endogenen soziokulturellen Wandels werden.

Als weitere Illustration zu der Problematik der Auslese durch IQ möchte ich nun kurz eine Untersuchung über schöpferische Fähigkeiten referieren und daran einige Spekulationen anschließen.

GUILFORD⁴²⁾ behauptet neben anderen, die Fähigkeit, neue und originelle Problemlösungen zu finden, werde vom traditionellen Intelligenztest nicht erfaßt und stehe nur in einem losen Zusammenhang zum IQ. Er bezeichnet diese Fähigkeit in seinem Strukturmodell als „divergentes Denken“. GETZELS und JACKSON⁴³⁾ haben diese Frage aufgegriffen und das Phänomen der Kreativität einer intensiveren Analyse unterzogen. Kreativität bedeutet bei ihnen intellektuelle Originalität, erfinderisches Problemlösungsverhalten und spekulative Phantasie. Sie wurde in eigens konstruierten Tests gemessen, in denen der Proband selbständig Aufgabenlösungen erfinden und nicht nur zwischen vorgegebenen alternativen Lösungen entscheiden muß. Die Korrelation der Kreativität mit dem IQ war in der Untersuchungsgruppe relativ gering. Allerdings handelte es sich um im Durchschnitt ungewöhnlich intelligente Schüler. RIPPLE und MAY⁴⁴⁾ haben darauf hingewiesen, daß ein Zusammenhang zwischen Kreativität und IQ über die Gesamtskala hin besteht, innerhalb relativ homogener IQ-Straten aber verschwindet. Insofern ist gegenüber der Untersuchung von GETZELS und JACKSON eine gewisse Vorsicht geboten. Zwei Vergleichsgruppen, eine hochintelligente, aber wenig kreative und eine wenig intelligente, aber hochkreative, wurden gebildet. Beide Gruppen zeigten in der Schule gleich gute Leistungen und waren den anderen Schülern weit überlegen. Da sie sich im Niveau der Leistungsmotivation nicht unterschieden, kann diese Tatsache nicht mit größerem Ehrgeiz der kreativen Schüler erklärt werden. Sie waren also keine unfähigen „over-achiever“, sondern können als das genaue Gegenteil von Strebern charakterisiert werden. Sie perceive zwar die für Schul- und Berufserfolg wichtigen Eigenschaften durchaus richtig, wünschen sie aber im Unterschied zu den Hochintelligenten nicht für sich selbst. Gegenüber den mehr konformistischen Hochintelligenten zeichnen sie sich durch ironisierende Distanz, Vorliebe für spielerische Verfremdungseffekte und größere Reizunabhängigkeit aus. Sie kommen gewöhnlich aus einem liberalen Elternhaus, in dem mehr Wert auf Individualität als auf äußere Angepaßtheit gelegt wird. Demgegenüber halten die Eltern der Hochintelligenten ihre Kinder zu ehrgeizigem Erfolgsstreben an, fordern von der Schule höhere Leistungsansprüche an die Kinder und halten ihre eigene Erziehungspraxis selbstgerecht eher für gut. Das puritanische Moment im Milieu der Hochintelligenten kommt darin zum Ausdruck, daß ihre Mütter, wenn sie an ihr eigenes Elternhaus denken, sich vornehmlich an finanzielle Schwierigkeiten erinnern.

Nach GETZELS und JACKSON hängt Kreativität von der Fähigkeit ab, mit kulturellen Standards und mit dem Über-Ich konfligierende Inhalte des Unbewußten und Vorbewußten in den Reflexionsprozeß einzubeziehen und zur Durcharbeitung eines originalen Verhältnisses zur Umwelt einzusetzen. Überspitzt könnte man sagen, kreative Menschen verarbeiten das, was bei anderen zu neurotischen Konflikten führt, zu phantasievollen Umweltinterpretationen auf der kognitiven Ebene. Sie

können sich von der Verhaftung an eingeschliffene Ausdruckssymbole, semantische Gehalte und Interpretationsschemata befreien und eine eigene reichhaltige individuelle Semantik entwickeln, indem sie affektive Qualitäten des Vorbewußten kognitiv repräsentabel, d. h. für fortschreitende Lernprozesse flüssig machen können⁴⁵⁾.

Hier besteht eine interessante Parallele zu Ergebnissen, die HOFFMANN⁴⁶⁾ in einer Untersuchung über die Genese des moralischen Bewußtseins berichtet hat. HOFFMANN konnte drei Typen des moralischen Bewußtseins beim Kinde unterscheiden: einen humanistisch-flexiblen, einen konventionell-rigiden und einen externalisierten Typus. Kinder mit humanistisch-flexiblem Bewußtsein zeichnen sich vor allem dadurch aus, daß sie Es-Strebungen, auch wenn sie im Gegensatz zu ihren internalisierten Verhaltenskontrollen stehen, bewußt im Entscheidungsprozeß berücksichtigen können und dadurch imstande sind, moralische Standards auf dem Hintergrund eines empathischen Verständnisses für die Vielfältigkeit von sozialen Situationen flexibel anzuwenden. Kinder mit einem rigiden Bewußtsein dagegen sind eher geneigt, moralische Prinzipien starr anzuwenden, da sie Forderungen des Es im Bewußtsein nicht zulassen können, d. h. sich vor ihnen schützen müssen. Die Anwendung moralischer Standards bildet bei ihnen gleichsam einen Abwehrmechanismus gegenüber verdrängten Es-Strebungen. Diesem Typus des moralischen Bewußtseins entspricht das, was in der Psychoanalyse als repressives Über-Ich bezeichnet wird. Demgegenüber kann man den humanistisch-flexiblen Typus in psychoanalytischen Termini als eine erfolgreiche Bewältigung des Konflikts zwischen Ich und Über-Ich in der Bildung eines Ich-Ideals interpretieren, das nun, nachdem die moralischen Standards einmal internalisiert worden sind, wieder kritisch zu ihnen Stellung nehmen kann.

Die Parallele zur Kreativität ist verblüffend und verführt zu Extrapolationen. Beide Male handelt es sich darum, Inhalte des Unbewußten und Vorbewußten in den Reflexionsprozeß einzubeziehen und so das Individuum zu kritischer distanzierter Stellungnahme zu befähigen. Den spekulativen Faden weiterspinnend könnte man in Parallele zum Verhältnis zwischen moralisch flexiblem und moralisch rigidem Bewußtsein ein repressives Über-Ich mit der Entwicklung einer hohen Intelligenz wie sie mit dem IQ gemessen wird in Zusammenhang bringen.

Das alles ist allerdings bloße Spekulation und empirisch keineswegs gesichert. Ich habe meine Argumente bewußt pointiert, um eine für weitere Untersuchungen eventuell fruchtbare Problemstellung zu skizzieren. Es wäre aber völlig gegen meine Intention, hier die These zu propagieren, alle nach dem IQ Hochintelligenten seien widerliche, konformistische Kleinbürger. Schöpferisches Verhalten setzt immer ein bestimmtes Maß an Intelligenz im traditionellen Sinn voraus.

Für den weiteren Zusammenhang ist hier jedoch wichtig, daß spezifisch schöpferische Begabungen, und darauf weisen die Ergebnisse von GETZELS und JACKSON hin, im gegenwärtigen Bildungssystem nicht genügend gefördert werden. Die heute kreativen, aber nicht unbedingt mit hohem IQ begabten Schüler sind unter Umständen diejenigen, die eines Tages die Relevanz bisher wenig beachteter und prä-

mierter kognitiver Leistungen für die Lösung menschlicher Probleme unter Beweis stellen⁴⁷⁾).

Abschließend möchte ich noch einmal betonen, daß die Etablierung einer Begabtenauslese nach Kriterien, wie sie in den Intelligenztest eingehen, dazu angetan ist, die gegebenen gesellschaftlichen Zustände, insbesondere das System der sozialen Schichten, zu perpetuieren. Das sehr ernst zu nehmende Argument der Funktionalität der gegenwärtigen Ausleseverfahren im Hinblick auf die bestehenden Anforderungen der industriellen Gesellschaft sticht nicht ganz und kann zirkulär sein. Die aufgezeigte Auslesepraxis und eine Homogenisierung der Begabtenstruktur als Folge davon kann u. U. die Reflexion und Diskussion über mögliche Entwicklungen des Gesellschaftssystems in eine Richtung, in der plötzlich ganz andere Begabungsformen funktional wären, systematisch unterdrücken. Die Rechtfertigung der gegenwärtigen Auslesepraxis und des ideologisch verzerrten Lernangebots der Schule mit dem Argument der Funktionalität bedeutet — methodisch gesehen — nichts anderes, als daß man es nie zum Testfall für die „Funktionalität“ ganz anderer Begabungsformen kommen läßt und damit das gegenwärtige System gegen jede Kritik immunisiert⁴⁸⁾.

Ich glaube, daß die Ausweitung der Skala der in der Schule zu fördernden und stimulierenden Begabungsformen ein wichtiges Mittel sein kann, soziale Mobilität zu sichern und anzuheben, daß sie weiterhin die Chance für die Entkoppelung von Begabungsformen und unmittelbaren gesellschaftlichen Ansprüchen mit sich bringen und damit ein kritisches Potential freisetzen kann. Voraussetzung für Veränderungen in dieser Richtung ist, so scheint mir, eine intensive Erforschung der spezifischen kognitiven Fähigkeiten in den einzelnen gesellschaftlichen Subkulturen. Von der Soziologie her könnte ein Ansatz darin bestehen, die kulturspezifische Symbolik, vor allem die Sprache und die sich darin niederschlagenden Perspektiven, in den unterschiedlichen sozialen Strukturen zu untersuchen. Gleichzeitig müßte erforscht werden, welche Problemstellungen in den verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Arbeit welche kognitiven Fähigkeiten erforderlich machen.

Wenn auch eine Ausweitung und horizontale Aufgliederung der Leistungskriterien und eine entsprechende Auslesepraxis, sofern sie nicht überhaupt entscheidend eingeschränkt werden kann, die Teilnahme der Unterschicht an den Bildungsmöglichkeiten fördern würde, so darf doch das schwerwiegendere Problem nicht vergessen werden: Das Erziehungsmilieu der Unterschicht schränkt im Ganzen gesehen die möglichen Lernprozesse der aufwachsenden Individuen sehr ein. Diese Verhältnisse können, wenn überhaupt, nur durch eine intensive Förderung der Unterschicht-Kinder in öffentlichen Bildungsinstitutionen abgebaut werden. Dazu wiederum ist es notwendig, die typischen Lebensgewohnheiten und Problemstellungen der unteren sozialen Schichten zu erforschen. Das daraus resultierende Verständnis kann, wenn es den Agenten der Erziehung vermittelt wird, entscheidend zur allgemeinen Begabungsförderung beitragen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zu diesem theoretischen Ansatz der Soziologie die grundlegenden Arbeiten von A. GEHLEN, *Der Mensch*, Frankfurt/M., 7. Aufl., 1962; CH. H. COOLEY, *Human Nature and the Social Order*, New York: Schocken Books, 1964 (erstmalig 1902); ders., *Social Organization*, New York: Schocken Books, 1962 (erstmalig 1909); GEORGE H. MEAD, *Mind Self and Society*, Chicago: The University of Chicago Press, 1934. Im Werk von MEAD wird konsequent die Person als Resultat sozialer Prozesse analysiert. Die soziale Interaktion steht sozusagen vor der Person.
- 2 Vgl. dazu neben vielen anderen: T. PARSONS and E. A. SHILS (Eds.), *Toward a General Theory of Action*, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1951.
- 3 Vgl. u. a. T. PARSONS, *The Social System*, Glencoe, Ill.: The Free Press, 1951, pp. 182–191.
- 4 Vgl. W. SCHULTZE, W. KNOCHÉ u. E. THOMAS, *Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg an Gymnasien. Eine Untersuchung im Auftrag der MAX-TRÄGER-Stiftung durchgeführt an der Hochschule für Internationale Pädagog. Forschung, Frankfurt/M., unveröffentl. Manuskript, Frankfurt/M., 1963.*
- 5 Vgl. K. EELLS et al., *Intelligence and Cultural Differences*, Chicago: The University of Chicago Press, 1951 (weitere Referenzen ebd., p. 10); J. E. FLOUD, A. H. HALSEY and F. M. MARTIN, *Social Class and Educational Opportunity*, London: Heinemann, 1957, p. 59; J. SUTTER, „La valeur de l'intelligence suivant le milieu: état présent des connaissances“, in: Institut National d'Etudes Démographiques, *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, No. 13, Paris: Presses Universitaires de France, 1950, pp. 41–62; L. G. BURCHINAL, „Social Status, Measured Intelligence, Achievement and Personality Adjustment of Rural Iowa Girls“, in: *Sociometry*, Vol. 22, 1 (1959), pp. 75–80; W. H. SEWELL and B. L. ELLENBOGEN, „Social Status and the Measured Intelligence of Small City and Rural Children“, in: *Amer. Sociol. Review*, Vol. 17 (1952), pp. 612–616; UNDEUTSCH, U., „Auslese für und durch die höhere Schule“, in: Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen, 1959.
- 6 J. A. KAHL, „Educational and Occupational Aspirations of ‚Common Man‘ Boys“, in: *Harvard Educational Review*, Vol. 23, 3 (1953), pp. 186–203; abgedruckt in: A. H. HALSEY, J. FLOUD and C. ANDERSON (Eds.), *Education, Economy and Society*, New York: The Free Press of Glencoe, 1961, pp. 348–366; R. C. WHITE, *These Will Go to College*, Cleveland: Western Reserve Univ. Press, 1952.
- 7 Ich gehe hier nicht auf die Frage ein, inwieweit die gemessene Intelligenz genetisch bedingt und damit die schichtenspezifische I.Q.-Verteilung genetisch erklärbar ist; vgl. dazu z. B. die Diskussion in EELLS et al., op. cit. Auf Grund der bisherigen Forschungsergebnisse kann es als sicher gelten, daß sowohl eine einseitig genetische als auch eine einseitig lerntheoretische Erklärung der Intelligenz nicht haltbar ist. Ich sehe beide Hypothesen nicht als gegensätzliche, sondern als sich ergänzende Erklärungen an; sie werden beide durch gleiche Daten gestützt. Den genauen Varianzanteil eines genetischen Faktors zu bestimmen, hat sich bisher als unmöglich erwiesen. Das Problem scheint falsch gestellt zu werden, wenn man die analytische Trennung von genetischen und auf soziokulturelle Lernprozesse zurückgehenden Determinanten in empirisch getrennten Phänomenen manifestiert und damit substantialisiert wissen will. Adäquater scheint mir die Vorstellung zu sein, derzufolge ein genetisches Potential zwar die möglichen Lernprozesse bis zu einem gewissen Grade determiniert, aber durch diese Lernprozesse selbst ständig verändert wird. Innerhalb des theoretischen Bezugsrahmens der Sozialwissenschaften interessiert primär der analytisch trennbare Aspekt der soziokulturellen Lernfaktoren, deren Einfluß prinzipiell durch alle Untersuchungen über Intelligenz nachgewiesen worden

ist. Auch wenn die genetische Determination eines jeweils individuellen I.Q. relativ hoch sein mag, so berechtigt das aus den verschiedensten Gründen nicht zur monokausalen genetischen Erklärung der schichtenspezifischen I.Q.-Verteilung. Thesen, wie sie vor einigen Jahren noch von K. V. MÜLLER vertreten wurden, dürften wohl auch in Deutschland keine ernststen Verteidiger mehr finden.

- 8 Vgl. R. S. LYND and H. M. LYND, *Middeltown. A Study in American Culture*, New York: Harcourt Brace, 1929; W. LLOYD WARNER and P. S. LUNT; *The Status System of a Modern Community*, New Haven: Yale Univ. Press, 1947; W. LLOYD WARNER, *Structure of American Life*, Edinburgh: The Univ. Press, 1952.
- 9 Ich gebrauche den Begriff „subkulturelles Milieu“ hier, um die Vielfalt der in der Meßkategorie „sozioökonomischer Status“ enthaltenen und analytisch trennbaren Faktoren zu erfassen, die das soziale Leben in konkreten, an Dimensionen der sozialen Schichtung orientierten Gruppen bestimmen. Mit diesem Sprachgebrauch soll implizit nicht die Priorität kultureller Faktoren gegenüber ökonomischen für die Konstitution des Schichtungssystems behauptet werden. Vielmehr soll das Problem der Priorität damit umgangen werden. Ökonomischen Unterschieden (d. h. Unterschieden in Besitz und materieller Verfügungsgewalt) kommt sicher eine sehr große Bedeutung zu; in unserem Zusammenhang interessieren jedoch mehr die damit verbundenen unterschiedlichen Interpretationen und sozialen Deutungssysteme. Deren Erklärung wiederum wäre Gegenstand einer anderen Untersuchung.
- 10 H. H. HYMAN, „The Value Systems of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification“, in: R. BENDIX and S. M. LIPSET (Eds.), *CLASS, STATUS and POWER. A Reader in Stratification*, Glencoe, Ill.: The Free Press, 1953, pp. 426—442.
- 11 F. M. KATZ, „The Meaning of Success: Some Differences in Value Systems of Social Classes“, in: *Journal of Social Psychology*, Vol. 62, 1 (1964), pp. 141—148.
- 12 Vgl. auch F. L. STRODTBECK, „Family Interaction, Values and Achievement“, in: D. C. McCLELLAND et al., *Talent and Society*, Princeton, N. J.: D. Van Nostrand, 1958, pp. 135—191, darin besonders p. 168 ff.
- 13 Vgl. E. BENE, „Some Differences between Middle-Class and Working Class Grammar School Boys in their Attitudes towards Education“, in: *British Journal of Sociol.*, Vol. 10 (1959), pp. 148—152; F. M. MARTIN, „An Inquiry into Parents' Preferences in Secondary Education“, in: D. V. GLASS (Ed.), *Social Mobility in Britain*, London: Routledge and Kegan Paul, 1954, Ch. VII, pp. 160—174; J. TOBY, „Orientation to Education as a Factor in Social Maladjustment of Lower Class Children“, in: *Social Forces*, Vol. 35 (1957), pp. 259—266.
- 14 J. A. KAHL, op. cit.
- 15 D. C. McCLELLAND, *The Achievement Motive*, New York: Appleton Century Crofts, 1953; ders., *The Achieving Society*, Princeton, N. J.: D. Van Nostrand, 1961.
- 16 Vgl. D. C. McCLELLAND and G. A. FRIEDMAN, „A Cross-Cultural Study of the Relationships between Child Training Practices and Achievement Motivation in Folk Tales“, in: SWANSON, NEWCOMB and HARTLEY (Eds.), *Readings in Social Psychology*, New York: Holt, Rinehart, 1952, pp. 243—249; M. R. WINTERBOTTOM, „The Relations of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery“, in: J. W. ATKINSON, *Motives in Fantasy, Action and Society*, Princeton, N. J.: D. Van Nostrand, 1958; B. C. ROSEN, „The Achievement Syndrome: A Psychocultural Dimension of Social Stratification“, in: *Amer. Sociol. Review*, Vol. 21 (1956), pp. 203—211.
- 17 Vgl. B. C. ROSEN and R. D'ANDRADE, „The Psychosocial Origins of Achievement Motivation“ in: *Sociometry*, Vol. 22 (1959), pp. 185—218; R. R. SEARS, E. E. MACCOBY and H. LEVIN, *Patterns of Child Rearing*, Evanston, Ill.: Row, Peterson, 1957, besonders Ch. V.

- 18 J. KAGAN, L. W. SONTAG, CH. T. BARKER and V. L. NELSON, „Personality and IQ Change“, in: P. H. MUSSEN, J. J. CONGER and J. KAGAN (Eds.), *Readings in Child Development and Personality*, New York: Harper and Row, 1965, pp. 284–289.
- 19 L. W. SONTAG, CH. T. BARKER and V. L. NELSON: „Mental Growth and Personality Development: A Longitudinal Study“, in: P. H. MUSSEN ET AL. (Eds.), *op. cit.*, pp. 277–283.
- 20 Vgl. die Übersicht bei B. M. CALDWELL: „The Effects of Infant Care“, in: M. L. HOFFMANN and L. W. HOFFMANN (Eds.), *Review of Child Development*, Vol. I, New York: Russell Sage Foundation, 1964, pp. 9–88.
- 21 Vgl. dazu die kritischen Arbeiten von H. ORLANSKY: „Infant Care and Personality“, in: *Psychological Bulletin*, Vol. 46 (1949), pp. 1–48 und W. H. SEWELL, „Infant Training and the Personality of the Child“, in: *American Journal of Sociology*, Vol. 58 (1952), pp. 150–159.
- 22 Vgl. die Übersicht von W. C. BECKER, „Consequences of Different Kinds of Parental Discipline“, in: M. L. HOFFMANN and L. W. HOFFMANN (Eds.), *op. cit.*, pp. 169–208 und den sehr interessanten Aufsatz von U. BRONFENBRENNER, „Toward a Theoretical Model for the Analysis of Parent-Child Relationships in a Social Context“, in: J. C. GLIDEWELL (Ed.), *Parental Attitudes and Child Behavior*, Springfield, Ill.: Ch. C. Thomas, 1961.
- 23 M. L. KOHN, „Social Class and the Exercise of Parental Authority“, in: *Amer. Sociol. Review*, Vol. 24 (1959), pp. 352–366; DERS., „Social Class and Parental Values“, in: *American Journal of Sociology*, Vol. 64 (1959), pp. 337–351; DERS., „Social Class and Parent-Child-Relationships: An Interpretation“, in: *American Journal of Sociology*, Vol. 68, 4 (1963), pp. 471–480.
- 24 U. BRONFENBRENNER, „Freudian Theories of Identification and their Derivates“, in: *Child Development*, Vol. 31 (1960), pp. 15–40; ebenso M. L. HOFFMANN, „Childrearing Practices and Moral Development: Generalizations from Empirical Research“, in: *Child Development*, Vol. 34 (1963), pp. 295–318.
- 25 Vgl. die oben zitierten Untersuchungen des Fels-Research-Institute über den Zusammenhang von Persönlichkeitsfaktoren und Intelligenzentwicklung. Die theoretischen Überlegungen von J. P. GUILFORD, über die noch zu berichten sein wird, gehen in die gleiche Richtung.
- 26 BASIL BERNSTEIN, „A Public Language: Some Sociological Implications of Linguistic Form“, in: *British Journal of Sociology*, Vol. 10, 4 (1959), pp. 311–326; DERS., „Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning“, in: HALSEY, FLOUD and ANDERSON (Eds.), *op. cit.*, pp. 288–314; DERS., „Soziokulturelle Determinanten des Lernens“, in: P. HEINTZ (Hrsg.) *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen, 1959, S. 52–79; DERS., „Social Structure, Language and Learning“, in: *Educational Research*, Vol. III, 3 (1961), pp. 163–176; DERS., „Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process“, in: DELL HYMES (Ed.), *Language in Culture and Society*, New York: Harper and Row, 1964, pp. 251–263; DERS., „Language and Social Class“, in: *British Journal of Sociology*, Vol. 11, 3 (1960), pp. 271–276; DERS., „Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence“, in: *Language and Speech*, Vol. 5 (1962), pp. 31–45; DERS., „Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements“, in: *Language and Speech*, Vol. 5 (1962), pp. 221–240; DERS., „Elaborated and Restricted Code: Their Origins and Some Consequences“, in: J. J. GUMPERZ and DELL HYMES (Eds.), *The Ethnography of Communication*, American Anthropologist, Special Publication, Vol. 66, no. 6, Part 2, December 1964, pp. 55–69; DERS., „A Socio-Linguistic Approach to Social Learning“, in: J. GOULD (Ed.), *Penguin Survey of the Social Sciences 1965*, London: Penguin Books, 1965.

- 27 Diese Annahmen über die verhaltenssteuernde Funktion der Sprache gehen zurück auf die Hypothese von der linguistischen Relativität, wie sie von SAPIR und WHORF entwickelt worden ist. Vgl. dazu E. SAPIR, *Language*, New York: Harcourt Brace, 1921 und B. L. WHORF, *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, John B. Carroll, ed., New York and Cambridge, John Wiley and M.I.T. Press, 1956.
- 28 Eine detaillierte Charakterisierung dieser Typen — noch unter dem Titel „public“ und „formal language“ — findet sich in BERNSTEIN, „Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens“, op. cit., und DERS., „Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process“, op. cit.
- 29 Vgl. BERNSTEIN, „Language and Social Class“, op. cit.
- 30 Das Paradoxe dieser Interpretation löst sich auf, wenn man sich vor Augen hält, daß im „restricted code“ die Satzplanung rigide vorgeformt ist und somit der Sprecher nur wenige Entscheidungen bei der Formulierung zu treffen hat.
- 31 D. LAWTON, „Social Class Difference in Language Development: A Study of Some Samples of Written Work“, in *Language and Speech*, Vol. 6, 3 (1963), pp. 120—143.
- 32 P. M. ROEDER, „Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen“, in: P. M. ROEDER, A. PASDZIERNY und W. WOLF, *Sozialstatus und Schulerfolg, Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts*, Bd. 32, Heidelberg, 1965.
- 33 In Frankfurt/M. wird zur Zeit vom Verfasser eine Studie mit einer Untersuchungsgruppe von 120 13jährigen Mittelschülern durchgeführt, die sich im wesentlichen an den theoretischen Ansatz und die Hypothesen von BERNSTEIN anlehnt. Dabei wird die Abhängigkeit der Sprechweisen (schriftliches Sprachmaterial) von einzelnen Aspekten des sozialen Status (berufliche Tätigkeitssphäre, Bildungsstatus der Mutter, etc.) bei Kontrolle des IQ und des Sozialisierungseinflusses der Schule genauer analysiert.
- 34 Dieser Gesichtspunkt kann nicht genügend betont werden; GENEVIEVE KNUFFER („Portrait of the Underdog“, in: R. BENDIX and S. M. LIPSET (Eds.), op. cit., pp. 255—263) gibt eine ausgezeichnete und sehr plastische Darstellung dieses Sachverhalts. Aus den dort zusammengefaßten Untersuchungsergebnissen läßt sich ebenfalls das subkulturell spezifische, schlechte Lernmilieu in der Unterschicht ableiten.
- 35 Vgl. CH. LÜTKENS, „Die Schule als Mittelklasseninstitution“, in: P. Heintz (Hrsg.), op. cit., pp. 22—39.
- 36 Angesichts dieses Sachverhalts ist mir SCHELSKYS Befürchtung, ein Auslese„dirigismus“ der Schule führe zur Mißachtung des Elternwillens, nicht ganz verständlich, ebenso wenig wie die stärkere Berücksichtigung des Willens des Elternhauses, die SCHELSKY implizit für wünschenswert zu halten scheint. Solche Befürchtungen können sich ja gerade nicht auf die Unterschicht beziehen, deren Ausbildungschancen zunächst zu verbessern wären, sondern nur auf die Ausbildungschancen der ohnehin privilegierten Mittelschicht. Mir scheint, daß in SCHELSKYS Überlegungen vorschnell eine genuine, von Klasseninteressen freie Auslesefunktion der Schule angenommen wird und die in allen Untersuchungen nachzuweisende Diskriminierung der Unterschicht in ihrem ganzen Wirkungszusammenhang unterschlagen wird, was für SCHELSKY angesichts seiner Annahmen über eine „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“ nicht so inskonsequent erscheinen mag. Vgl. H. SCHELSKY, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg, 1962; DERS., *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*, Heidelberg, 1963.
- 37 Amerikanische Experimente über Möglichkeiten der vorschulischen Erziehung weisen darauf hin, welche Maßnahmen eine solche Verbesserung leisten können. Bei der Erprobung eines „preschool enrichment program“ zeigte sich zum Beispiel, daß eine Versuchsgruppe von Unterschicht-Kindern, die mit drei Jahren in das Erzie-

hungsprogramm eintraten, innerhalb von zwei Jahren ihren IQ um 15 Punkte verbesserte, während der einer gleichartigen Kontrollgruppe im gleichen Zeitraum sich kaum veränderte. Vgl. D. P. WEIKART, C. K. KAMIL, N. L. RADIN, Perry Preschool Project Mimeographed Progress Report, Ypsilanti Public Schools, Ypsilanti, Michigan, June 1964.

- 38 K. EELLS ET AL., op. cit.
- 39 J. P. GUILFORD, *Personality*, New York: McGraw-Hill 1959, (Ch. 15, pp. 342–406).
- 40 J. P. GUILFORD, op. cit., p. 245 f.
- 41 Das soll nun keinesfalls so verstanden werden, daß sich das Ausbildungssystem an die bestehenden subkulturellen Milieus völlig anzupassen hätte; die Beseitigung der mittelständischen Verengung von Leistungskriterien und Lernstil bedeutet nicht automatisch eine solche Anpassung.
- 42 J. P. GUILFORD, op. cit., p. 381 ff.
- 43 J. W. GETZELS and PH. W. JACKSON, *Creativity and Intelligence. Explorations with Gifted Students*. London and New York: John Wiley, 1962. Vgl. auch F. P. TORRANCE (Ed.), *Creativity: Proceedings of the Second Minnesota Conference on Gifted Children*, Minneapolis: Center for Continuation Study, Univ. of Minnesota, 1960; D. W. MAC-KINNON, „The Nature and Nurture of Creative Talent“, in: R. E. RIPPLE (Ed.), *Readings in Learning and Human Abilities: Educational Psychology*, New York: Harper and Row, 1964, pp. 305–323. Als Übersicht über die Forschungen zum Problem der Kreativität mag dienen: J. J. GALLAGHER, „Productive Thinking“, in: Hoffman and Hoffmann (Eds.), op. cit., pp. 341–381.
- 44 R. E. RIPPLE and F. B. MAY, „Caution in Comparing Creativity and IQ“, in: R. E. RIPPLE (Ed.), op. cit., pp. 324–326.
- 45 Die entscheidende Bedeutung der Struktur von Kommunikationssymbolen in diesem Zusammenhang liegt auf der Hand. Kreativität setzt einen differenzierten, individualisierten Sprachgebrauch voraus und ist selbst wiederum Bedingung dafür.
- 46 M. L. HOFFMANN, op. cit.; DERS., *Techniques and Processes in Moral Development*. Mimeogr. Research Report of the Merrill-Palmer Institute, Detroit, October 1964.
- 47 Diese Überlegungen zum Problem der Kreativität stehen nicht mehr in unmittelbarem Zusammenhang mit meiner engeren Themenstellung. Ihre Darlegung sollte vor allem verdeutlichen, daß wichtige Aspekte intelligenten Verhaltens, die bei der Begabtenauslese berücksichtigt werden sollten, von der gemessenen Intelligenz nicht erfaßt werden. Wir wissen wenig über das Verhältnis von Kreativität und schichtenspezifischem Erziehungsmilieu. Die bisherigen Untersuchungen beziehen sich in der Hauptsache auf Angehörige der Mittelschicht. Die Frage nach den Bedingungen für die Genese kreativen (und auch moralisch-flexiblen) Verhaltens scheint für das Erziehungsmilieu der Unterschicht nicht sehr relevant zu sein. Erst im Erziehungsmilieu der Mittelschicht werden Lernprozesse in ausreichendem Maße gefördert, so daß es sinnvoll wird, zwischen Bedingungen für kognitive Lernprozesse, die mit der Bildung eines repressiven Über-Ich verbunden sind, und Bedingungen zur Bildung eines kritikfähigen Ich-Ideals zu unterscheiden.
- 48 Außerdem verliert das Argument der Funktionalität viel von seiner Überzeugungskraft, wenn man bedenkt, daß bisher eine Untersuchung über die Zweckmäßigkeit der gegenwärtigen Ausbildung für die Ausübung der verschiedensten Berufstätigkeiten nicht vorliegt und auch sehr schwierig sein dürfte. Einige Daten über die Berufsausbildung und die Praxis akademischer Studiengänge lassen vermuten, daß es mit deren „Funktionalität“ nicht so weit her ist. Die „Funktionalität“ von Leistungskriterien, nach denen ausgelesen wird, scheint manchmal eher in der symbolischen Signalisierung der Zugehörigkeit zu höheren Statusgruppen zu liegen.